

La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas

Xavier Fontich Vicens

Universitat Autònoma de Barcelona, UAB

Resumen: En el presente artículo pretendemos trazar algunas líneas generales destacadas por la investigación a propósito de la instrucción gramatical y su relación con el dominio del uso de la lengua. Hacemos referencia a algunas ideas del debate generado en el mundo anglosajón y francófono y en España. Nos centramos en algunas aportaciones realizadas en España en relación a aspectos como la metodología en el aula o los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de la gramática, modelos gramaticales, uso de la lengua, conceptos gramaticales de los alumnos, secuencia didáctica

Abstract: Our intention in this article is to describe certain general lines of inquiry pointed up by research into grammatical instruction and its relevance to use of the language. We mention some of the ideas emerging from the debate generated in the Anglo-Saxon and Francophone countries as well as in Spain. We focus on some of the contributions made in Spain in relation to aspects such as classroom methodology and learning processes.

Keywords: grammar teaching and learning; grammatical models; use of the language; students' conceptions of grammar; didactic sequence.



Vicens, Xavier Fontich (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas I* (2), 38-57.

Contato: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Edifici G5, Universitat Autònoma de Barcelona / xavier.fontich@uab.cat

Résumé: Dans cet article, nous prétendons apporter quelques lignes générales dégagées par la recherche au sujet de l'enseignement grammatical et de sa relation avec la maîtrise de l'usage de la langue. Nous faisons référence à certaines idées du débat généré dans le monde anglo-saxon et francophone et en Espagne. Nous nous centrons sur certains apports réalisés en Espagne en relation à certains aspects tels que la méthodologie de classe ou les processus d'apprentissage.

Mots-clés : enseignement et apprentissage de la grammaire, modèles grammaticaux, usage de la langue, concepts grammaticaux des élèves, séquence didactique

En este texto reflexionamos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En primer lugar exponemos algunas ideas del debate generado en el mundo anglosajón y francófono y en España sobre la conveniencia o no de la enseñanza gramatical ('La instrucción gramatical a debate'). En segundo lugar hacemos una breve reflexión sobre la importancia de la gramática ('Saber lengua es *también* saber gramática'). Y en tercer lugar nos centramos en algunas aportaciones realizadas por la investigación en España a propósito de tres aspectos clave: los procesos de enseñanza y aprendizaje ('Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática'), el contenido de enseñanza gramatical ('Qué gramática para la escuela') y el modelo de intervención en el aula ('Qué metodología en el aula'). Cerramos el presente texto con una reflexión final.

LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL A DEBATE

La conveniencia o no de la instrucción gramatical en la escuela ha sido escenario de intensos debates a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, en países diversos con tradiciones escolares también diversas por lo que respecta a la educación lingüística. Es el caso del Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Canadá, Francia o España. El volumen colectivo de Locke (2010a) explora la historia de la enseñanza gramatical y las polémicas asociadas a ella en el mundo anglosajón. En Inglaterra la instauración del National Curriculum en 1990 responde a una política educativa conservadora, muy dirigista respecto al rol transmisivo del profesor y centrando la atención en los aspectos gramaticales morfosintácticos o el reconocimiento y etiquetaje de elementos (Clark, 2010). No dispondrán del inicial apoyo oficial los innovadores materiales de Carter (1990) y Bain et al. (1992) desarrollados a partir de este currículo y basados en el trabajo por proyectos para el conocimiento sobre el lenguaje (*Knowledge about Language*, KAL). Como en Inglaterra, en Estados Unidos una parte del debate público dominante sobre la escritura de los escolares atribuye las enormes deficiencias detectadas a la falta de instrucción gramatical directa y

formal, con periódicas campañas en los medios de comunicación que relacionan esto con la falta de disciplina escolar (y social) (Hanckock & Kolln, 2010; Cameron, 1995; Larsen-Freeman, 2003). Destaca, por el contrario, el currículo más abierto de Escocia, que promueve actividades de contraste interlingüístico sobre la base del trabajo cooperativo (Trousedale, 2010), y los currículos de Nueva Zelanda y Australia, donde el influjo de la lingüística funcional tiene una clara incidencia en los programas gramaticales que toman como eje vertebrador la semántica y no la morfosintaxis (Christie, 2010; Janks, 2010). En el ámbito francófono varios autores muestran la necesidad de desarrollar modelos que integren uso y estudio gramatical (Nadeau & Fisher, 2006), remarcando la necesidad de problematizar los procesos de transposición didáctica (Bronckart, 2008; Vargas, 2009; Combettes, 2009). En España asimismo han sido varios los intentos que desde la implantación del currículum de la LOGSE en 1990 han desarrollado modelos de una gramática del uso (Rodríguez & Zayas, 1994; Ferrer & Rodríguez, 2010). En este contexto se ha visto la importancia de explorar en el aula el sistema gramatical fuera provisionalmente del flujo comunicativo (Camps, 1998).

Una parte de la investigación sobre enseñanza gramatical ha remarcado cuatro ámbitos en los que la instrucción de la gramática es imprescindible (cf. Fontich, 2006, para una síntesis): en primer lugar, la composición escrita y la expresión oral formal en primeras lenguas; en segundo lugar, la adquisición de nuevas lenguas y el contraste interlingüístico con aquellas que ya conocemos; en tercer lugar, la ortografía y aquellos aspectos normativos ligados a la oración y a la relación de las palabras en el texto; y en cuarto lugar, la cultura general que tenemos que esperar de cualquier ciudadano escolarizado y de profesionales no directamente relacionados con la lengua y que deberán manejar diccionarios, traductores o libros de estilo. Sin embargo, por lo que respecta a la relación entre gramática y composición escrita estudios como los de Andrews et al., (2004a y 2004b) niegan la incidencia de la instrucción gramatical en la mejora del uso escrito de los alumnos y proponen únicamente la combinación de oraciones (*sentence combining*) como medio realmente eficaz para lograr textos más complejos.

Mientras que Weaver (2010) o van Gelderen (2010) se sitúan en esta misma posición y defienden una instrucción implícita de la gramática orientada al uso, trabajos como los de Janks (2010), Freeman & Freeman (1998) o Myhill (2011) desde posiciones distintas consideran imprescindible la reflexión explícita sobre la gramática y la capacidad de los escolares para organizar un sistema coherente. H. Janks se sirve de la lingüística sistémico-funcional para mostrar la necesidad de ver las formas gramaticales como recursos para vehicular los significados y las intenciones de los hablantes. La autora muestra cómo este planteamiento puede traducirse en prácticas en el aula centradas en el estudio oracional sin caer en rutinas de simple etiquetaje e identificación, promoviendo además en clase la conciencia crítica y el debate sobre aspectos ideológicos del uso de las lenguas. De una manera similar y desde la perspectiva de la gramática tradicional, D. Freeman e Y. Freeman proponen actividades también centradas en la oración y en las que el aprendiz tiene un rol activo determinante, puesto que debe recoger datos gramaticales diversos, sistematizarlos y llegar a conclusiones que darán cuenta de la coherencia del sistema. La posición de D. Myhill es distinta, por cuanto esta autora explora una gramática del uso para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre los problemas que surgen a lo largo del proceso de escritura. Sin embargo comparte con las autoras precedentes su visión sobre la importancia de la

reflexión metalingüística. Su estudio se centra en la escritura de tres géneros discursivos, para cada uno de los cuales se propone explorar unos aspectos gramaticales concretos: la primera y la tercera persona para trabajar el punto de vista en la narración, los conectores y la subordinación en la argumentación, y la selección léxica en el poema. Las mejoras en los textos resultantes al cabo de tres semanas muestran que la instrucción gramatical puede ser beneficiosa para mejorar las destrezas escritas de los alumnos.

Estos tres estudios representan orientaciones interesantes para ampliar el debate sobre la instrucción gramatical. En primer lugar la adopción de los planteamientos de la lingüística funcional sugiere la necesidad de definir qué gramática para la escuela, más allá de una gramática descontextualizada y formal inspirada en mayor o menor grado en los modelos estructuralistas y generativistas. En segundo lugar el cambio metodológico en el aula apunta a escenarios con más participación de los alumnos para estimular la reflexión. Y en tercer lugar la exploración explícita de microsistemas gramaticales (conectores, tiempos verbales, etc.) puede guiar la reflexión gramatical del alumno mientras escribe, es decir debemos poner la selección de conceptos gramaticales en relación a los objetivos comunicativos. De esto se desprendería la existencia de múltiples entradas a la complejidad gramatical, algunas más ligadas al uso y otras más ligadas al sistema, pero todas ellas susceptibles de colaborar a construir el conocimiento metalingüístico de los alumnos (Camps et al. 2005). Se trata de una perspectiva acorde con los postulados ecológicos y semióticos del aprendizaje lingüístico (van Lier, 2004) según los cuales el desarrollo lingüístico no puede desligarse del desarrollo humano en contextos de interacción ricos. Para el aprendizaje de lenguas (primeras o segundas) esto implica ir más allá de la instrucción directa y crear contextos ricos con múltiples 'oportunidades' (*affordances*) (van Lier, 2008) para que puedan intervenir alumnos con diversas capacidades y en los que la reflexión gramatical también se dé en escenarios diversos. Implica una concepción de la gramática no únicamente formal, sino integrada por los aspectos morfosintácticas, semánticos y pragmáticos (van Lier, 1995; Larsen-Freeman, 2003).

SABER LENGUA ES TAMBIÉN SABER GRAMÁTICA

Plantearse el rol que la gramática juega en el aprendizaje de la lengua nos sitúa ante de preguntas previas como "¿Qué quiere decir saber lengua?", "¿Saber lengua significa saber usar la lengua?", "¿Significa tener conocimientos sobre el sistema?" (Camps et al. 2005). Algunas investigaciones sugieren dos ideas complementarias: por una parte, que el conocimiento sobre el sistema que se desprende de la lengua en uso no es un conocimiento sistematizado y no permite al aprendiz recuperar este saber en situaciones de uso más formal; y por otra parte que el conocimiento del sistema gramatical no garantizará tampoco saber usar la lengua (Ribas et al. 2002; Camps, 1998; Trévis, 2010; Camps, 2010). Esos estudios parten de la idea según la cual la gramática es importante y forma parte del conocimiento relativo al uso de la lengua. Entre el uso y el conocimiento del sistema existen vínculos de naturaleza diversa y es crucial que la enseñanza muestre a los aprendices caminos para relacionar las dos caras de la misma moneda (Camps et al.,

2005). C. Rodríguez y M. Milian, profesoras del grupo GREAL,¹ explican esta relación en términos metafóricos. Rodríguez (2000) considera que podemos conducir sin tener conocimientos del motor de un vehículo igual que podemos hablar sin conocimiento explícito de la gramática explícita, aunque para el hablante sí será necesario conocer el sistema en caso de tener que usar la lengua en situaciones formales (como la escritura de textos técnicos). Asimismo, M. Milian² compara el uso que hacemos de una silla y de la lengua: una silla sirve para sentarse en ella (uso), pero si nos dedicamos a vender sillas tendremos que atender a aspectos como los materiales de los que se compone según los usos, de los instrumentos con que los podemos elaborar sillas, del diseño y la ergonomía o de los colores de moda del momento (sistema); también nuestro conocimiento de la lengua va a centrarse necesariamente tanto en los aspectos de uso como en los aspectos gramaticales o de sistema. Ambas metáforas apuntan al hecho según el cual el conocimiento explícito de la lengua nos será imprescindible en aquellas situaciones comunicativas altamente formales (un científico que tiene que dominar un género escrito o un locutor radiofónico que tiene que atender cuestiones de dicción y de normativa), que convivirán con situaciones informales en las que el foco consciente sobre el sistema no será necesario (el científico y el locutor se encuentran para tomar un café o para rellenar un formulario).

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

En España la relación entre gramática y uso ha sido explorada de una forma recurrente en los últimos 20 años por el grupo GREAL, del Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura de la UAB, Barcelona. Este grupo empezó explorando en los años noventa los procesos de composición escrita de los alumnos trabajando en pequeño grupo a partir del modelo de Secuencia Didáctica (SD, Camps, 1994). Estos estudios sobre la composición escrita, a la par de explorar aspectos interesantes ligados al uso (como la incidencia de los contextos de producción en el proceso de escritura, la evaluación formativa, la noción de 'texto intentado' o la escritura en segundas lenguas) (Ribas, 1997; Milian, 2004; Guasch, 2001), pusieron de relieve los problemas de los escolares a la hora de manejar los conceptos gramaticales en la revisión del escrito. Esto supuso introducir en el programa de investigación del grupo el estudio de la actividad metalingüística de los escolares y la construcción de los conceptos gramaticales. A lo largo de la última década se han desarrollado varios estudios centrados en la construcción del saber gramatical de los alumnos, combinando metodologías y focos de interés diversos: entrevistas semiestructuradas a los alumnos fuera del aula a partir de pequeñas actividades (Camps, 2000; Notario, 2001), estudios longitudinales (Gonzalvo & Camps, 2003) y estudios centrados en el diálogo en situaciones naturales de aula (Ribas et al. 2002; Milian y Camps, 2006; Fontich, 2011) el seno del modelo de Secuencia Didáctica (SD) (ver más abajo para una descripción sumaria de este modelo).

¹ GREAL: Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (www.greal.cat)

² M. Milian, comunicación personal (cf. Camps y otros, 2005, cap. 1).

Los resultados coinciden con estudios llevados a cabo en el contexto anglosajón (Myhill, 2000) y francófono (Kilcher-Hagedorn *et al.* 1987; Martin, 1999; Fisher, 1996, 2004). Señalan que el saber gramatical de los escolares es muy heterogéneo y diverso, que no se trata de una cuestión de todo o nada sino que es diverso y poco coherente, que no siempre puede ser justificado, y que a menudo es fruto de la fosilización de prácticas escolares o de la pobreza de los libros de texto. Señalan asimismo la dificultad de muchos alumnos para separar lengua y realidad, la visión lineal de las relaciones entre las palabras, y la separación entre el conocimiento declarativo y el procedimental.

Mientras que las investigaciones de R. Andrews y sus colaboradores que hemos citado niegan la incidencia de la instrucción gramatical en la mejora del uso, los estudios sobre los conceptos gramaticales va más allá pues ponen de relieve que esta instrucción ni tan siquiera sirve para construir un saber gramatical coherente. Mientras que aquellos autores proponen dejar de lado toda instrucción gramatical, estos últimos presentan sus estudios como el punto de partida para buscar qué caminos pueden llevarnos a una mejor conexión entre instrucción de la gramática, construcción del saber gramatical y uso de la lengua, abriendo así una importante nueva avenida para la investigación. Remarcan que la escuela debe tener en cuenta la relación estrecha pero no directa entre enseñanza gramatical y uso de la lengua, y que es básico que los alumnos hablen de los fenómenos gramaticales para aprender gramática. Efectivamente, una de las observaciones colaterales realizada por los estudios sobre los conceptos gramaticales es que la conversación con el adulto-investigador facilita que el alumno verbalice su reflexión metalingüística, lo que sugiere que en el marco escolar el diálogo debe ser uno de los pilares del aprendizaje. Esto apuntaría a la necesidad de promover escenarios de aula en los que se hable para aprender gramática, combinando niveles diversos de explicitación (Nadeau & Fisher, 2011). En el siguiente apartado exploraremos aspectos relacionados con la metodología.

Los estudios centrados en el diálogo en el aula destacan las dificultades para desarrollar escenarios verdaderamente dialógicos en los que el habla del docente sea algo más que un discurso transmisivo. Edwards & Mercer (1987) muestran cuán difícil es que este discurso se oriente a lo que ellos llaman “conocimiento de principios” (generalizable y autónomo) más allá del “conocimiento ritual” (ligado al contexto de aprendizaje). En esta misma línea, otros estudios muestran la dificultad que tienen los alumnos para desarrollar nociones abstractas, a pesar de los esfuerzos de los docentes para actuar de forma contingente y llevar a los escolares a la construcción de los conceptos científicos más allá de las nociones espontáneas (en términos vigotskianos). Asimismo, la investigación sobre el diálogo entre alumnos trabajando en pequeños grupos muestra el potencial para aprender gramática de los escenarios colaborativos. Son ejemplo de ello Méndez (2011), Milian y Camps (2006), Fontich (2006) y Fontich (2011).

Méndez (2011) explora el diálogo sobre la oración que una docente mantiene con alumnos de primaria. A pesar de la intensa actividad de los niños y de la satisfacción con la que éstos valoran la sesión (coincidiendo con otros docentes observadores) un análisis atento de la interacción revela que el esquema subyacente ha sido predominantemente el de IRF (*Initiation-Response-Follow-up*, Sinclair y Coulthard, 1975), en un contexto de preguntas cerradas que los alumnos concebían como preguntas adivinanza y que impedían a la maestra (condicionada por un guión preestablecido) recoger las interesantes aportaciones y dudas

expresadas por los niños y niñas. Por su parte, Milian y Camps (2006) exploran los diálogos en gran grupo en el seno de una secuencia didáctica de gramática que unos docentes mantienen con sus alumnos en relación a aspectos diversos (los conectores, el tiempo de la narración, etc.). En relación con la noción de tiempo de la narración, la profesora se sitúa en niveles de abstracción diversos, alto (“palabras que indiquen temporalidad”) y bajo (“palabras que den idea de cuándo se producen los hechos”), en un doble movimiento no lineal sino recursivo y contingente con las respuestas de los alumnos. A pesar de la intensa interacción y participación los alumnos no se mueven de niveles bajos de abstracción. Por último, también en el seno de una secuencia didáctica, Fontich (2006) muestra que la interacción oral en pequeño grupo es un escenario óptimo para el aprendizaje y que los alumnos son capaces de desarrollar tramas argumentativas ricas si trabajan en colaboración y sobre la base de las reglas básicas del habla exploratoria (Mercer y Littleton, 2007).

En relación a este último aspecto, los diálogos explorados por el trabajo de Fontich (2006) forman parte de una secuencia que proponía a los alumnos un instrumento de clasificación de los verbos según los complementos verbales. En algunos momentos parece que la situación de diálogo es sólo un desencadenante para el “pensamiento en voz alta”, como sucede en el Diálogo 1:

Diálogo 1

“Me han molestado esas fotos”	
1.	Gemma: le tiemblan las piernas eso es como le tiemblan las piernas la eme es lo que hace función de complemento indirecto y esas fotos hace función de sujeto porque si cambias el verbo me molesta cambia también me molesta esa foto
2.	Carla: la eme XXX
3.	Gemma: no, la eme es del complemento indirecto es como el le de tiemblan las piernas cuarto cuadrante

En este fragmento, Gemma hace una analogía entre “molestar” y otro verbo, “temblar”, el cual tiene un comportamiento parecido, y parece que esto ayuda a la alumna a observar, a través de la prueba de la concordancia, que el elemento postpuesto de “molestar” no es el complemento directo sino el sujeto. También por analogía establece que el pronombre inicial es un complemento indirecto y no el sujeto, y acaba clasificando el verbo en el cuadrante correcto (el de los verbos que no admiten el complemento directo y sí el indirecto). Todo ello forma parte del contenido gramatical trabajado en clase. Se trata de un ejemplo en el que parece que no haya propiamente interacción sino más bien “pensamiento en voz alta”, aunque podemos interpretar que sin el contexto de trabajo en pequeño grupo esta verbalización difícilmente se habría dado. La alumna encuentra en su propia habla una ayuda para establecer la analogía entre los dos verbos mencionados. El Diálogo 2 siguiente, en cambio, muestra cómo un alumno (David) va recogiendo las intervenciones de los compañeros, especialmente de Dani, que mantiene una actuación contingente con su compañero. El diálogo puede entenderse así como el desarrollo de un proceso de andamiaje. Los alumnos discuten qué tipos de complemento admite el verbo

“consistir” y progresivamente David asimila los dos aspectos clave de este verbo: es defectivo de tercera persona y rige complemento preposicional.

Diálogo 2

173. Dámaso: vale | ya está || a ver consistir
- 174. David: ¿consistir qué sería? | pues**
175. Dani: siempre lleva complemento preposicional
- 176. David: consistir alguna cosa**
177. Roger: XX
178. Dani: es consistir en
- 179. David: yo consisto || en llevar**
180. Dani: el juego consiste en chutar la pelota
181. Roger: y que entre en la portería
182. Àlex: cnsiste
183. Roger: complemento directo
184. Dani: no
185. Àlex: fijo
186. Dani: es preposicional || el juego consiste | en | chutar la pelota
- 187. David: es preposicional || menos CI menos CD**
188. Dámaso: porque siempre es consiste en
- 189. David: no tiene directo y no tiene indirecto**
190. Roger: ¿qué preguntas?
191. Dámaso: sí || puede tener directo
192. Àlex: ¡toma!
193. Dámaso: el juego || consiste en chutar la pelota | ¿qué consiste en chutar la pelota?
- 194. David: el juego sería sujeto**
195. Àlex: ¡ei que queda llamar!

El trabajo de Fontich (2011) desarrolla un modelo de análisis de la interacción en pequeño grupo que describe el desarrollo de la argumentación a través de la combinación de secuencias y episodios. Parte de la siguiente idea: cuanto más capaz sea el grupo de desarrollar tramas argumentativas ricas más espacio habrá para la integración de nociones gramaticales al servicio de la resolución del problema. Desde este punto de vista el aprendizaje se entiende como la apropiación progresiva de nociones a través de la interacción, aunque no llegue el grupo a la solución adecuada del problema. El trabajo

muestra cómo efectivamente entre los diálogos iniciales y los finales los grupos son capaces de “tejer” conversaciones exploratorias más complejas argumentativamente, integrando nociones metalingüísticas diversas para resolver los problemas planteados.

QUÉ GRAMÁTICA PAR LA ESCUELA

Uno de los interrogantes recurrentes planteados en relación a la enseñanza y aprendizaje de la gramática es si debemos tomar como modelo de referencia los estudios lingüísticos o si una gramática para la escuela debería desarrollar su propio modelo. En el contexto catalán y español las dos obras básicas que nos sitúan en esta situación son DescLOT (1977) y Camps (1986). Las dos obras abordan el trabajo sobre nociones oracionales básicas. DescLOT parte de los postulados lingüísticos percibidos como hegemónicos (los modelos generativistas del momento) para adaptarlos en bloque al contexto escolar, en una línea similar a las propuestas de Dubois (1969) para la enseñanza del francés. Por el contrario, el trabajo de Camps parte de este contexto escolar para plantear caminos que ayuden a dar respuesta a las necesidades de aprendizaje. Ha sido esta segunda perspectiva la que encontramos ampliamente desarrollada y validada por la investigación posterior en estrecha colaboración con docentes de distintos niveles (Camps y Zayas, 2006; Bronckart, 2008; Vargas, 2009). Sin embargo ha sido el planteamiento representado por DescLOT el que está plenamente instalado en libros de texto, en el currículo e incluso en el imaginario colectivo de los docentes, como ha sucedido en otros contextos (Andrews, 2010; French, 2010). En este sentido, por lo tanto, hay que continuar señalando que la escuela y la lingüística tienen objetivos diferentes. Los objetivos de una gramática escolar y de las teorías científicas no son ni pueden ser coincidentes. La teoría es un modelo de la realidad que no es la realidad. La escuela tendrá que recurrir a la teoría no en bloque sino eligiendo aquellas nociones más rentables para sus objetivos, el más básico de los cuales es la formación lingüística de los alumnos y el desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos (Camps, 1998; Zayas, 2006; Bronckart y Schneuwly, 1991; Locke, 2009 y 2010b). Para lograr este objetivo el conocimiento gramatical es imprescindible, pero entendido como un conocimiento orientado no tanto al estudio del sistema gramatical *per se* como a la reflexión gramatical (Larsen-Freeman, 2003; Milian, 2005; Brucart, 2000). En este sentido, hay que dejar de pensar que serán los modelos lingüísticos los que nos indicarán cómo actuar en el aula. Hace falta redimensionar aspectos diversos: saber que no podemos capturar con una sola mirada la complejidad del sistema gramatical; identificar claramente los objetivos de estudio de los aspectos parciales que los alumnos tienen que conocer (la correlación temporal, la relación entre verbo y complementos, etc.); hacer participar a los alumnos en la recogida de datos que posteriormente serán observados y que nos permitirán contrastar, por ejemplo, el oral y el escrito; o mostrar que la oración no se reduce a un conjunto de relaciones morfosintácticas sino que también intervienen en ella aspectos semánticos y pragmáticos, es decir aspectos ligados al significado de las palabras y a las intenciones del hablante.

Podemos ejemplificar este último aspecto (la relación entre morfosintaxis, semántica y pragmática) como sigue. Observemos la siguiente oración: “Al final del partido llovieron todo tipo de objetos sobre el árbitro”. Se trata de una oración muy real en español, con

una presencia peculiar del verbo. En un uso prototípico este verbo tiene un sentido meteorológico y no admite complementos regidos (semántica), y es defectivo de plural y de primera y segunda persona (morfosintaxis); sin embargo la oración es del todo aceptable, un uso desviado si se quiere que responde a unas intenciones muy claras del hablante (pragmática). Estas intenciones no podrían satisfacerse con dos verbos cercanos como “caer” y “lanzar”. Efectivamente, “caer” puede connotar un número elevado de elementos implicados pero también un número reducido, a diferencia de “llover”: precisamente decimos “Caen cuatro gotas” y no “Llueven cuatro gotas”. Por su parte, “lanzar” implica la presencia de un agente, aunque no lo explicitemos, mientras que “llover” nos permite esconderlo del todo. ¿Quién podría recurrir a una oración así? Sin duda un observador muy parcial que quiere minimizar el comportamiento incívico de los espectadores. El aclamado periodista y escritor barcelonés Manuel Vázquez Montalbán (1939-2003) lo hace en la memorable crónica del partido de fútbol de cuartos de final de copa entre F.C. Barcelona y R. Madrid de 1970, en el que el famoso y polémico árbitro E. Guruceta silba un penalti inexistente a favor de los blancos y a tres minutos del final el partido se suspende por invasión del campo: “La lluvia de almohadillas es impresionante (...) Hoy es fiesta, se respira libertad y la noche tiene los colores más propicios”. El uso de “lluvia” responde a unas intenciones muy claras. Y en nuestra oración el uso de “llover” tiene las siguientes consecuencias en el plano morfosintáctico: concuerda con un sujeto en plural y pospuesto (“todo tipo de objetos”), un espacio más propio del Complemento Directo; exige la presencia obligatoria de la preposición “sobre” (sería extraño decir “Llueven bajo el árbitro”) que nos permite reflexionar sobre el Complemento Preposicional; y exige en catalán sustituir el núcleo del Sintagma Nominal por el pronombre partitivo ‘en’ propio del Complemento Directo indefinido (“En ploviem de tot tipus, d’objectes”, “En plovia, de fang”) como pasa con los verbos inacusativos (“En queien de tot tipus, d’objectes”).

Algunos autores señalan la necesidad de superar la visión estrictamente formal de la gramática oracional, heredera de la autonomía de la sintaxis de algunas propuestas generativistas. Proponen entender la gramática desde un punto de vista funcional como la unión orgánica de morfosintaxis, semántica y pragmática. Esto nos permitirá abordar los fenómenos en base a la observación y la discusión. Milian (2005) utiliza la expresión “hablar para hacer gramática” y Larsen-Freeman (2003) propone el neologismo “grammaring”, considerando necesaria la integración orgánica de forma, semántica y pragmática. Van Lier (1995) propone un esquema que responde a la misma idea, según el cual usar la lengua sería como pasar un decodificador sobre un código de barras: todos los elementos (los formales, los semánticos y los pragmáticos) interaccionan y participan en la construcción del sentido y la comunicación.

QUÉ METODOLOGÍA EN EL AULA

Estudios como los de Gil y Bigas (2009), Gil (2010; 2011) o French (2010) muestran cómo escolares de primer ciclo de primaria (7-8 años) son capaces de generar una reflexión gramatical rica, original e interesante. Una de las actividades propuestas por Gil y Bigas (2009) es un dictado en pareja en el que las palabras no están segmentadas. Comparan la reflexión desencadenada con la de niños y niñas de 4º (9-10 años) y 6º (11-12 años) en la

misma actividad y remarcan que a medida que se sube de grado la reflexión metalingüística deviene más pobre y menos exploratoria. Los alumnos más pequeños muestran iniciativa y curiosidad y avanzan posibles explicaciones, pero esto se pierde cuando son mayores. Estos tipos de estudio nos sugieren interrogantes como “¿Por qué pasa esto?”, “¿Por qué cuesta tanto la reflexión gramatical?”, “¿Por qué en ciclo superior no se mantiene el grado de implicación que podemos encontrar en ciclo inicial?”, “¿Que hacemos mal?”, “¿Qué podemos hacer para mejorar?”. Un trabajo como el de Rodríguez (2011), centrado en alumnos de secundaria, suscita interrogantes parecidos.

Una posible respuesta es la correlación entre el interés de los niños por la gramática y su interés por el mundo en general. Este mundo va siendo progresivamente más complejo y requiere de procedimientos que guíen nuestra mirada y faciliten el paso a una observación paulatinamente más sofisticada y estructurada, que permita mayores niveles de integración del saber. Esto pasaría en todas las materias escolares: también en la gramática. Aquí es donde fallaríamos. La escuela no encuentra maneras de articular esta curiosidad sobre la lengua y proporcionar ayudas que la estimulen. Afinando más por este camino, una segunda respuesta hace referencia a las razones por las que la escuela no encuentra las maneras de proporcionar ayudas efectivas para los alumnos. Dos de estas razones, exploradas en las líneas precedentes, aluden a la necesidad de un mayor conocimiento sobre el saber gramatical de los alumnos, así como al modelo de gramática para la escuela. Otra de las razones hace referencia a la metodología de aula.

En el aula deben desarrollarse procedimientos adecuados para la actividad metalingüística, atenuando la instrucción directa a favor de la acción y la experiencia (Camps y Ferrer, 2000). Así, para aprender gramática el alumno elabora y utiliza instrumentos de evaluación, recoge datos, manipula, compara, sistematiza, discute, comparte, contrasta, expone, escribe... en definitiva “hace cosas”, con la guía siempre del profesor. El habla del alumno y la escritura van a tener una gran importancia, por lo cual el dispositivo didáctico deberá identificar y trabajar en la medida de lo posible los rasgos de los géneros textuales implicados tanto orales (el habla exploratoria, la exposición formal) (Mercer y Littleton, 2007; Vilà, 2004) como escritos (el diario de aprendizaje, el informe final o el comentario de un gráfico) (Wells, 2001). Esto significa dar el protagonismo en el aula al alumno. Los puntos anteriores mejoran el nivel de implicación y motivación del alumno (Bergin, 1999), que ve que no es un simple terminal en un esquema transmisivo. Percibe que su rol ahora es el de protagonista y generador de conocimiento para sí mismo y para los demás. El docente gestionará el aula para que sea un espacio de intercambio, sabiendo que este intercambio no se va a producir por el simple hecho de disponer físicamente en grupo a los alumnos (Mercer, 2008). Evitará maximalismos que lo puedan inhibir y adecuándose de forma realista a las circunstancias de partida (hábitos de trabajo, posibilidades de espacio, número de alumnos, puntos de acuerdo con otros profesores...) intentará crear las condiciones para que el alumno sepa qué se espera de él cuando está en grupo y para que aprenda a convertirse en protagonista que interviene, escucha, rebate y colabora. El docente sabe qué impartir (la parte correspondiente del currículo), cómo hacerlo (a partir de ideas sobre cómo presentar un determinado punto gramatical de una manera más eficiente) y por qué hacerlo así (ha identificado dificultades de comprensión). En este punto prepara una puesta en escena para aprender a través de la autorregulación y la cooperación

con los otros, en un proceso de intercambio en el que el alumno a la vez que aprende también enseña a los demás (Rabatel, 2004).

Trabajos como Camps y Zayas (2006) o Camps (2010) subrayan la necesidad de plantear nuevas maneras de enseñar gramática como una hipótesis para su aprendizaje. ¿Una manera más constructivista que contemple un cambio metodológico permitiría mejorar el aprendizaje de la gramática? Es decir: la metodología como contenido también de enseñanza y aprendizaje y no como una simple opción cosmética. Como ya ha sido señalado, una propuesta de intervención en el aula para enseñar gramática tiene que poner los alumnos en situación de comunicarse para aprender y a la vez constituir para el docente un instrumento de evaluación formativa, un espacio de reflexión y una herramienta para sistematizar el saber gramatical. El grupo GREAL ha trabajado sobre el modelo de la Secuencia Didáctica de Gramática (SDG).

Este modelo supera una visión puramente transmisiva de la enseñanza de lenguas y la consideración del papel activo y constructivo del aprendiz, remarcando la necesidad de aproximaciones globales a la enseñanza de la gramática más allá del ejercicio o la tarea aislada y puntual. Plantea el trabajo por proyectos también para el aprendizaje gramatical y la necesidad de promover situaciones de enseñanza orientadas a una interacción diversa y rica y a la participación de los aprendices en los procesos interactivos, adoptando una perspectiva sociocultural. Integra discurso oral y escrito así como uso y reflexión sobre el uso y busca también la diversidad en las oportunidades de aprendizaje y por lo tanto la posibilidad de participación de aprendices con habilidades diversas. Asimismo articula un conjunto de actividades que están orientadas siempre a un objetivo, que responde a la vez a dos preguntas: “¿Qué tiene que hacer el alumno?” y “¿Qué tiene que aprender?”. Organiza la secuencia de actividades en tres fases, de preparación, de ejecución y de cierre, con la elaboración de un informe final. Se rige por el criterio de elementalidad, según el cual un núcleo inicial de nociones operativas dará a un conjunto subsiguiente de nociones, progresivamente más complejas y articuladas a partir de aquel núcleo inicial. Y prevé finalmente tres submodelos de intervención según si el foco se sitúa en el uso, en el sistema o en el contraste entre lenguas o variantes de una misma lengua. Los tres submodelos parten de la idea según la cual diferentes aproximaciones a la gramática contribuyen a articular conocimientos gramaticales también diversos. Han sido contrastados ampliamente en el aula por profesores de distintos niveles (dando paso también a investigaciones diversas, como Fontich, 2010, o Rodríguez, 2011) y a continuación ponemos varios ejemplos de ello, a partir de las experiencias recogidas en Camps y Zayas (2006) y Manresa y Durán (2011).

- (1) Foco situado en el uso. Los alumnos deben explorar un género discursivo concreto y para ello el profesor focaliza la atención en aspectos gramaticales complejos que deben ser dominados para conseguir un texto elaborado. Por ejemplo, en relación al artículo periodístico y al cuento, deberán contrastar las propiedades textuales y aspectos oracionales diversos. En relación al artículo periodístico, trabajarán los titulares a partir de patrones semánticos oracionales. O en relación a reseñas de libros deberán trabajar la cohesión, combinando actividades de transformación, de textualización y de integración de textos diversos.

- (2) Foco situado en el contraste. Los alumnos exploran la dimensión dinámica de la lengua y para ello observan de qué manera se manifiesta el cambio, ya sea contrastando variantes dialectales de una misma lengua, ya sea contrastando lenguas entre sí para observar fenómenos de interferencia. También el contraste entre lenguas sirve para observar fenómenos concomitantes, como las funciones sintácticas. Los alumnos trabajan, por ejemplo, la variación dialectal sobre el uso en un área urbana multilingüe de determinados usos pronominales recesivos. También razonan sobre el diferente comportamiento de dos lenguas en cuanto a determinados usos verbales. O contrastan los resultados de traductores automáticos.
- (3) Foco situado en el sistema de la lengua. Los alumnos exploran conceptos oracionales básicos, así como nociones ligadas al texto. Abordan por ejemplo la oración desde una perspectiva léxica y relacionan una lista de oraciones con una lista de patrones semánticos. Clasifican los verbos a partir del número de complementos que reclaman. O discuten qué entienden por oración.

La idea de partida del trabajo gramatical es que el código puede ser objeto interesante de exploración si se prevén situaciones en las que el alumno se implica activamente en la construcción del saber objeto de aprendizaje, a partir del trabajo colaborativo y la interacción y una aproximación a la gramática que tenga en cuenta los usos lingüísticos. A pesar de la coincidencia de estos planteamientos con las pioneras propuestas de Bain et al. (1992), el modelo de SDG subraya la necesidad no sólo de poner el estudio gramatical al servicio del uso sino de abordar el sistema gramatical provisionalmente fuera del flujo comunicativo, sin caer por ello en la descontextualización. Es por ello que el modelo promueve distintas aproximaciones al estudio gramatical, que deben ser vistas como complementarias en la construcción del saber metalingüístico.

FINAL

Hemos visto algunos de los trabajos que en el contexto español exploran aspectos clave de la enseñanza gramatical. Las perspectivas de futuro de la investigación son amplias. Implican elaborar un espacio que integre las miradas de investigadores y docentes y que ayude a explorar, desarrollar y contrastar en el aula el modelo de intervención (Rodríguez, 2009; Camps, 2010; Fontich, 2010). Todo esto se tiene que poder traducir en obras de consulta manejables dirigidas tanto a profesores como a aprendices (Milian, 2010; Coronas, 2010; Martínez Laínez, 2010). También tiene que poder atender y desarrollar una enseñanza integrada del currículo de lenguas (Ferrer y Rodríguez, 2010; Ruiz, 2010; Guasch, 2010a; Guasch, 2010b; Ribas, 2010), y especialmente de la instrucción gramatical y de los usos comunicativos (Rodríguez, 2011). Debe abordarse asimismo el diseño de un currículo oficial que atienda los aspectos gramaticales y la reflexión metalingüística (Ruiz Bikandi, 2010). Y ligando con este último punto deben encontrarse maneras de articular en un periodo de tiempo largo correspondiente a un trimestre, un curso o un ciclo el contenido gramatical curricular (Gil y Bigas, 2009). Tenemos trabajo pendiente.

El profesor de lengua sabe que enseñar lengua es enseñar a escuchar, hablar, leer y escribir, a comprender textos y a desarrollar las ideas. En definitiva a usar la lengua para interpretar el mundo que nos rodea y para gestionar nuestra interacción con los demás. Para hacer esto de manera efectiva deberemos articular nuestro conocimiento gramatical: para una habilidad comunicativa más efectiva la gramática tiene un rol importante.

REFERENCIAS

Andrews R., Torgerson C., Bevertson S., Locke T., Low G., Robinson A., & Zhu D. (2004a) *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
[http://eppi.ioe.ac.uk/eppiwebcontent/reel/review_groups/english/eng_rv6/eng_rv6.pdf; consulta: diciembre de 2011]

Andrews R., Torgerson C., Bevertson S., Freeman A., Locke T., Low G., Robinson A., Zhu D. (2004b). *The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition: Review summary*. University of York, UK.
[<http://www.york.ac.uk/media/educationalstudies/documents/research/EnglishGrammar%28SC%29.pdf>; consulta: diciembre de 2011]

Andrews, R. (2010). Teaching sentence-level grammar for writing: The evidence so far, in Locke, T. (ed.) (2010a) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 91-108). New York (NY). Routledge.

Bain, R., Fitzgerald, B., Taylor, M. (1992). *Looking into language: classroom approaches to knowledge about language*. London: Hodder & Stoughton.

Bergin, D. (1999). Influences on classroom interest, *Educational Psychologist*, 34(2), 87-98.

Bronckart, J. P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua; reflexiones teóricas y didácticas, in Camps, A., Milian, M. (coords.) *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp.27-44). Barcelona: Graó.

Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et Recherche*, 13, 8-26.

Brucart, J. M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari", in Macià, J., Solà, J. (eds.) *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp.163-229). Barcelona: Graó.

Cameron, D. (1995) *Verbal Hygiene*. London: Routledge.

Camps, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica, entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica, in Camps, A., Colomer, T. (coords.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (pp.105-126). Barcelona. ICE-UB / Horsori.

Camps, A. (2000). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals, in Macià, J., Solà, J. (eds.) *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari* (pp.121-136). *Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración, in Ribas, T. (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-31). Barcelona. Graó.

Camps, A., Ferrer, M. (coord.) (2000) *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. & Ribas, T. (2005) *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.

Camps, A. & Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona. Graó.

Carter, R. (ed.) (1990). *Knowledge about language and the curriculum: the LINC reader*. London. Hodder & Stoughton.

Christie, F. (2010) The Grammar Wars in Australia, in Locke, T. (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 55-72). New York: Routledge.

Clark, U. (2010). The problematics of prescribing grammatical knowledge: The case in England, in Locke, T. (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. (pp. 38-54). New York (NY). Routledge.

Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement? *Repères*, 39, 41-56.

Coronas, R. (2010). Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana, in Ribas, T. (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 117-134). Barcelona: Graó.

Desclot, M. (1977). *Una teoria sintàctica per a l'escola*. Barcelona: Casals.

Dubois, J. (1969). *Grammaire structurale du français: la phrase et les transformations*. Paris. Larousse.

Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London. Routledge.

Ferrer, M. & Rodríguez, C. (2010). Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües, in T. (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 29-48). Barcelona: Graó.

Ferrer, M. & Rodríguez, C. (2010). La lingüística del texto en los manuales de la ESO, in Ribas, T. (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 97-116). Barcelona: Graó.

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif, in Chartrand, S.-G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 315-340). Québec : Les Éditions Logiques.

Fisher, C. (2004) La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire, in Vargas, C. (dir.) *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.

Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Bellaterra. UAB [www.tdx.cat; consulta: diciembre de 2011]

Fontich, X. (2011). L'activité métalinguistique des élèves dans le cadre d'une intervention didactique orientée à l'interaction dans de petits groupes et à la manipulation de données linguistiques, in VVAA *Enseigner la Grammaire en Francophonie: Curricula, pratiques observées, formation des enseignants*. Toulouse: IUFM Midi-Pyrénées, Ecole interne de l'Université Toulouse 2-Le Mirail.

Freeman, D. & Freeman, Y. (1998). Preparing teachers to teach about language, in Weaver, C. (ed.) *Lessons to share* (pp. 279-292). Portsmouth (NH): Heinemann.

French, R. (2010). Primary school children learning grammar: Rethinking the possibilities, in Locke, T. (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 206-229). New York (NY): Routledge.

Gil, R. (2010). Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. Un repte difícil però necessari, *Guix*, 371, 25-33.

Gil, R. (2011). Escriure textos reals en col·laboració: una tasca imprescindible, *Guix*, 363, 10-16.

Gil, R. & Bigas, M. (2009). L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària, *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 48, 20-33.

Gonzalvo, L., Camps, A. (2003). Els conceptes metalingüístics dels alumnes de secundària: el subjecte, *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 31, 111-123.

Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.

Guasch, O. (2010a). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars, in Guasch, O. (coord.) *El tractament integrat de les àrees de llengua* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.

Guasch, O. (2010b). La noción de oración en los libros de texto de catalán y de castellano, in Ribas, T. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 77-96). Barcelona: Graó.

Hancock, C. & Kolln, M. (2010). Blowin' in the wind: English grammar in United States schools, in Locke, T. (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 21-37). New York: Routledge.

Janks, H. (2010). Language as a system of meaning potential: The reading and design of verbal texts, in Locke, T. (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 151-169). New York: Routledge.

Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. & de Weck, G. (1987) *Le savoir grammatical des élèves*. Berne: Peter Lang.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston (MA). Heinle & Heinle.

Locke, T. (2009) Grammar and writing. The International debate, in Beard, R., Myhill, D., Riley, J., Nystrand, M. (ed.) *The SAGE handbook of writing development* (pp. 182-193). London: SAGE Publications.

Locke, T. (ed.) (2010a). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge.

Locke, T. (2010b) Discovering a metalanguage for all seasons: Bringing literary language in from the cold, in Locke, T. (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 170-184). New York: Routledge.

Manresa, M. & Durán, C. (2011). Secuencias didácticas de lengua y literatura, in Ruiz Bikandi, U. (coord.) *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 195-213). Barcelona: Graó.

Martin, D. (1999). La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la suite du verbe, a Béguelin, M. J. de Pietro, J. F. I Näf, A. (eds.) *La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques* (pp. 13-35). Université de Neuchâtel : Institute de Linguistique.

Martínez Láinez, A. (2010). El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto, in Ribas, T. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 135-154). Barcelona: Graó.

Méndez, A. (2011). *La reflexió gramatical sobre l'oració en una aula de primària*. Bellaterra: GREAL [trabajo inédito].

Mercer, N., Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. New York: Routledge.

Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding, *Human development*, 51 (1), 90-100.

Milian, M. (2004). Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing, in Rijlarsdaam, G., van den Bergh, H., Couzijn, M. (eds.) *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing in education* (pp. 59-76). New York: Kluwer Academic Publishers.

Milian, M. (2005). Parlar per fer gramàtica, *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 37, 11-30.

Milian, M. (2010). Gramática en los manuales de lengua: ¿Qué actividades se proponen a los alumnos?, in Ribas, T. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 155-172). Barcelona: Graó.

Milian, M. & Camps, A. (2006) El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG), in Camps, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-54). Barcelona: Graó.

Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge, *Language and education*, 14(3), 151-163.

Myhill, D. (2011) Harnessing Grammar: Weaving Words and Shaping Texts, *Better: Evidence-Based Education Winter 2011*, 12-13. [http://betterevidence.files.wordpress.com/2011/03/better_language_arts_sample_article.pdf, consulta: diciembre de 2011]

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal. Gaëtan-Morin.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31 [<http://ojs.uab.cat/index.php/jtl3/article/view/446>, consulta: diciembre 2011]

Notario, G. (2001) Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto, in Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión* [pp. 181-193]. Barcelona: Graó.

Rabatel, A. (dir.) (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon. IUFM-Presses Universitaires de Lyon.

Ribas, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.

Ribas, T. (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.

Ribas, T., Milian, M., Guasch, O. & Camps, A. (2002) La composición escrita como objeto de reflexión, in Cots, J. M., Nussbaum, L. (ed.) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 167-184). Lleida: Milenio.

Rodríguez, C. (2009). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 35-47.

Rodríguez, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula, in Camps, A. (coord.) *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. València. Universitat de València [tesis doctoral no publicada]

Rodríguez, C. & Zayas, F. (1994) El uso como eje organizador de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, in Usó Ballester, M. (ed.) *Ensenyament i aprenentatge de llengües* (pp. 183-196). Castelló. Universitat Jaume I.

Ruiz Bikandi, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica, in Ribas, T. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 33-54). Barcelona: Graó.

Ruiz, T. (2010). El tractament integrat de les llengües, in Guasch, O. (coord.) *El tractament integrat de les àrees de llengua* (pp. 165-178). Barcelona: Graó.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford. Oxford University Press.

Trévisé, A. (2010) Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües, in Guasch, O. (coord.) *El tractament integrat de les àrees de llengua* (pp. 131-144). Barcelona: Graó.

Trousdale, G. (2010). Knowledge about language in the English classroom: A Scottish perspective, in Locke, T. (ed.) (2010a) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 73-87). New York: Routledge.

van Gelderen, A. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research, in Locke, T. (ed.) (2010a) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 109-128). New York: Routledge.

van Lier, L. (1995). *Introducing 'Language Awareness'*. Londres: Penguin.

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

van Lier, L. (2008). The ecology of language learning and sociocultural theory, in Creese, A. Martin, P., Hornberger, N. H. (ed.) *Eyclopedia of language education*. Vol. 9. Ecology of language (pp. 53-67). New York: Springer.

Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? Mises en perspectives et voies de renouveau, *Recherche & Formation*, 39 "La construction des savoirs grammaticaux", 17-39.

Vilà, M. (ed.) (2004). *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó.

Weaver, C. (2010). Scaffolding grammar instruction for writers and writing, in Locke, T. (ed.) (2010a) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 185-207). New York : Routledge.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica, in Camps, A., Zayas, F. (coords.) (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2011). Motivos para reflexionar sobre la lengua, blog *Darle a la lengua*, www.fzayas.com/darlealalengua/ [consulta: enero de 2012]